

Григорій Клочек,

доктор філологічних наук, професор

Концепція реформування літературної освіти в середній школі¹

(предмет – українська література)

Вступ

Потреба в реформуванні шкільної літературної освіти визрівала давно. На цей момент вона набула гострої, навіть кричущої актуальності. Занепад літературної освіти є одним із чинників гуманітарної катастрофи, ознаки якої вже досить виразно проявляються в сьогоденні. Різке зниження грамотності та риторичних якостей, вульгаризація та обезкультурнення мислення і почування, що стають усе більш характерними для молодих поколінь, значною мірою зумовлені все зростаючою віддаленістю від скарбниці духовної культури, якою є художня література.

Художня література як навчальний предмет має величезний потенціал у етико-естетичному та мовленнєвому розвитку особистості. Художня мова завдяки своїй організованості, багатству виражально-зображувальних засобів є на кілька порядків вищою за будь-які інші мовні системи, а саме сприймання художніх творів є процесом активного *навчального* спілкування з довершеними текстами. Справжня, непроминуща художність, що притаманна творам, які вже пройшли суворий відбір часом і набули статусу класичних, ґрунтується на ствердженні Добра і Краси, співчутливості, прагненні захистити й розвинути людяне в людині. При цьому треба взяти до уваги, що видатні педагоги «всіх часів і народів» неодноразово наголошували, що власне художній вплив наділений високою педагогічною ефективністю – шляхетною у змістовому плані і тривкою в часі.

¹ Створення «Концепції реформування літературної освіти в середній школі» відбувалося на замовлення Міністерства освіти, науки молоді та спорту. Її публікація та наступне обговорення відбулося на сторінках часопису «Дивослова» (2011, №10)

Щоб зрозуміти потребу в реформуванні літературної освіти та напрям, у якому вона має відбуватися, необхідно осмислити особливості та чинники її трансформації протягом останніх двох століть.

Є всі підстави говорити про «золотий вік» літературної (філологічної) освіти, що розпочався десь з кінця XIX століття, коли художня література зайняла домінантне становище серед інших видів мистецтв і стала одним із основних предметів шкільного вивчення, і завершився приблизно наприкінці 60-х років минулого століття.

Без перебільшення можна сказати, що літературна освіта саме в цей період стала для людства винятково ефективним засобом мовленнєвого та етико-естетичного розвитку. Щоб переконатися в цьому, варто лише глибше ознайомитися з рівнем мовленнєво-літературного розвитку випускників гімназій та реальних училищ, скажімо, перших двох десятиліть XX століття. Тогочасний випускник класичної гімназії за усіма критеріями філологічної підготовки – грамотність, письмове та усне володіння виразливо-зображувальним словом, глибина розуміння художнього тексту та мистецтво його інтерпретації – навряд чи поступився б «червонодипломному» випускнику сьогоденного університету. Більшість митців слова, що прийшли в українську літературу в 20-ті роки – П. Тичина, М. Рильський, Є. Маланюк, М. Бажан, Ю. Яновський, В. Підмогильний та багато інших, – університетів не закінчували, проте кожен із них був глибоким інтелектуалом та блискуче володів художнім словом.

Золотий вік філологічної освіти треба вважати феноменом, який ще потребує вивчення та увиразнення. Цей період в освітньо-духовній історії сучасної цивілізації зарядив людство позитивною, гуманістично забарвленою енергією, розвинув Слово, а отже, Дух і Розум. І ця енергія, акумульована в період розвитку літературно-філологічної освіти, почала слабшати з настанням телевізійної епохи – у нас вона вступила у свої права до кінця 60-х років. На Заході цей процес розпочався дещо раніше й відбувався інтенсивніше.

Занепад сучасної літературної освіти зумовлений багатьма чинниками. Кіно, телевізія, а в останнє десятиліття і комп'ютер з його здатністю втягувати

людину у віртуальний інтернет-простір, повільно, але настійно відривали сучасну людину від книги. Знайомство з книгою потребує відчутних інтелектуальних зусиль. Сприймання художніх текстів – процес розвивальний, бо потребує постійної роботи уяви, яка відтворює художнє слово, в якого підвищена асоціативність. Процес **візуалізації** художнього тексту активізує роботу мозку, розвиває відчуття і розуміння «внутрішньої форми» (О. Потебня) слова. Такого позитивного розвивального навантаження на мозок не дає сприймання кіно,- теле,- інтернетпродукції. Проте вона створює навколо людини щільне інформаційне середовище, якість якого в моральному та етико-естетичному планах є не лише низькою, а й шкідливою. Справа ускладнюється тим, що, за словами Маршалла Маклюэна, відомого дослідника впливу на людину засобів масової інформації, суспільство ввійшло в епоху завершення «книжкової ери». І ці реалії треба приймати як такі, що серйозно корегують усталені педагогічні уявлення та конструкти. У зв'язку з цим посилюється роль **медіаосвіти**, завдання якої полягає у підготовці молодшої людини до життя в умовах середовища, яке щільно насичене агресивно спрямованою інформацією, - саме тому медіаосвіту іноді ще іменують медіаекологією. Літературна освіта певною мірою має корегуватися з медіаосвітою, бо художня література є тим навчальним предметом у школі, який органічніше за будь який інший здатний інтегрувати в собі медіаосвітні дискурси та технології.

У радянські часи художній літературі як навчальному предмету приділялася виключно велика увага – кремлівські ідеологи розуміли ідейно-виховну потужність цього навчального предмету. Проте його надмірна ідеологізація стала тим чинником, який поволи, але настійно руйнував літературну освіту. Типові приклади – занепад шкільного літературного твору як «жанру», вивчення фальсифіковано інтерпретованої творчості Тараса Шевченка, фактичне «нищення» через включення в програму «ідейно правильних», але художньо безпорадних і навіть комічних у цій своїй безпорадності творів П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри.

На превеликий жаль, з настанням незалежності процес деградації літературної освіти не тільки не призупинився, а й набув ще більшої

інтенсивності. Головна причина полягає не тільки у відчутному скороченні кількості годин, що відводилися на вивчення української літератури, а й у відсутності системно продуманої, оптимально виваженої моделі літературної освіти, яка ґрунтувалася б на кращих – класичних! – засадах психолого-педагогічної та літературознавчої науки і враховала при цьому суспільно-політичні, культурні та освітні реалії сьогодення.

1. Науково-методологічні засади Концепції

Успіх будь-якої реформи залежить, по-перше, від її системної продуманості і, по-друге, від системного впровадження в життя.

Методологія системного підходу до реформування будь-якого явища суспільного характеру передбачає: 1) визначення та чітко формулювання кінцевої мети, яка має бути досягнута в результаті реалізації задуманого реформування; така добре усвідомлена «кінцева мета» виконує вкрай важливу функцію системоутворювального чинника; ступінь виразності та усвідомленості цієї мети, ступінь її **істинності** визначає енергію її системоутворювальної дії; 2) визначення складових системи, які підлягають реформуванню, перебуваючи у силовому полі головного системоутворювального чинника («кінцевої мети»); важливо, щоб реформування складових відбувалося в режимі взаємоузгодження їхніх функцій.

Виходячи з цього, пропонована концепція літературної освіти (надалі – Концепція) буде складатися з двох частин: 1) мета реформування; 2) реформування складових літературної освіти.

Якщо системний підхід до реформування шкільної літературної освіти є головним методологічним принципом даної Концепції, то головними психолого-педагогічними та методичними орієнтирами для неї є вчення Костянтина Ушинського та Василя Сухомлинського. Такий вибір зумовлений кількома чинниками. Обидва педагоги приділяли величезну увагу Рідному

Слову, переконливо обґрунтувавши його виняткову роль у навчально-виховному процесі. При цьому їхні погляди є абсолютно суголосними, що треба розуміти як вияв однієї – української! – ментальності. Окрім того, необхідно взяти до уваги, що така суголосність двох видатних, з певними ознаками геніальної обдарованості, педагогів засвідчує істинність їхніх поглядів. Саме тому орієнтація на них дає шанс створити оптимально вивірену Концепцію літературної освіти.

По-друге, необхідно взяти до уваги, що Василь Сухомлинський, приділяючи виключно велику увагу Слову, фактично окреслив засадничі моменти **своїї** концепції літературної освіти, які на сьогодні не тільки не застаріли, а, навпаки, існують як інноваційні, науково обґрунтовані орієнтири, що вказують на мету і напрями реформування викладання художньої літератури в школі. Засадничі моменти в його системі поглядів на літературно-мовну освіту вже відомі – вони й слугуватимуть орієнтиром для Концепції.

По-третє, і Ушинський, і Сухомлинський є чільними представниками гуманної педагогіки, якій немає альтернативи в ХХІ столітті. А концепція сучасної літературної освіти може бути створена тільки у форматі гуманної педагогіки.

Зорієнтованість Концепції на ідеї вітчизняної педагогічної класики не говорить про те, що вони не потребують добре продуманого корегування у відповідності до сучасних умов

2. Мета реформування викладання української літератури в середній школі

Про мету викладання художньої літератури в середній школі говорилося і говориться в існуючих концепціях літературної освіти, у підручниках і посібниках з методики викладання літератури, в самих програмах шкільного курсу, як правило, в режимі перерахування знань, умінь та навичок.

Не заперечуючи подібний спосіб окреслення мети і завдань шкільної літературної освіти, все ж треба визначитися в її основних *системотвірних* *установках*. А вони можуть бути сформульовані, якщо будуть визначені

сутнісні моменти навчально-виховної функції літературної освіти – при створені Концепції вони слугуватимуть засадничими постулатами.

Визначення сутнісних моментів навчально-виховної функції літературної освіти необхідно здійснювати із врахуванням викликів часу. І першим таким викликом є той факт, що «золотий вік» філологічної, і в першу чергу літературної освіти давно минув. Художня література вже більше півстоліття, з початком телевізійної ери, лише номінально вважається «королевою мистецтв», інтерес до читання художньої книжки різко зменшився. Така трансформація пояснюється перш за все об'єктивними причинами (вони вже частково згадувалися вище). Подібні зміни, які у майбутньому стануть основними серед комплексу чинників, які зумовляють сучасний занепад літературної освіти, надивовиж точно передбачував Василь Сухомлинський. У статті «Стежка до квітучого саду» він писав: «У підлітків, юнаків і дівчат в роки їхнього шкільного навчання виробляється звичка дивитися багато кінофільмів (так, саме звичка). Стаючи найголовнішим духовним інтересом, кіно витісняє з життя підлітка найбільшу і найвищу духовну цінність – книгу. Бо дивитися кіно й читати гарну книгу – далеко не одно й те ж. Справжнє читання – це велике напруження сил, творчість. Це самий смисл активного духовного життя особистості в світі слова, думки, образу. Кіно ж ніколи не вимагає того напруження розумових, емоційних, вольових сил, якого вимагає книга. Звичка задовольняти духовні потреби з незначним напруженням інтелектуальної, емоційної, вольової напруги послаблює чутливість людини – а мова йде про молодь, яка твориться (до слова, це надзвичайно грізна небезпека для всієї виховничої справи). Якщо хочете, щоб вихованець ваш перетворився в того, про кого говорять: «Хоч йому кілок на голові теши» – дозволяйте йому щодня дивитися кінофільми (в кінотеатрі чи по телевізору) – цього досить, аби вихованець став невиховуваним, нездатним піддатися тонкому виховному впливу – впливу словом. Це явище стало зараз справжнім лихом. Коріння його в тому, що легке, часто бездумне, поверхове задоволення духовних потреб за рахунок сильних емоцій і на шкоду вдумливості просто розбещує дитину, підлітка, робить їх примхливими, вередливими (хай не подумає читач, що я

ігнорую кіно: подивитися протягом року 5–6 фільмів, справжніх творів мистецтва – для дитини, для підлітка велика користь, але ж перетворювати кіно в потік легкої втіхи – просто нерозумно)». (Літературна Україна, - 1970. - 28 квітня).

Цінність цих пророчих слів видатного педагога полягає в тому, що в них міститься точне зіставлення і точна оцінка психолого-педагогічних «механізмів» впливу двох найбільш практикованих джерел впливу на свідомість дитини – **книжки** (художньої літератури) та **кіно**, до якого трохи пізніше приєдналися телевізор і комп'ютер. Різко критичні зауваження Василя Сухомлинського щодо негативних, з педагогічної точки зору, наслідків захоплення дітьми аудіовізуальними медіа не викликають заперечення. Більше того, в реаліях сьогодення вони знаходять майже всезагальне визнання, підтверджене афоризмом того ж Маршалла Маклюєна «Виховувати – означає виробляти несприйнятливність до телебачення». І це актуалізує потребу в якісній шкільній медіаосвіті.

В. Сухомлинський піднявся до такого пророчого розуміння однієї з найважливіших проблем сучасної педагогіки саме тому, що фактично все своє життя послідовно і настійно розробляв проблему Слова і Краси як головних, за його глибоким переконанням, інструментів педагогічного впливу. Як ніхто інший він показав тісний зв'язок слова і мислення, акцентувавши на тому, що образне слово – могутній і нічим не заступним засобом образного мислення, яке, у свою чергу, є найактивнішим стимулятором розумового розвитку. Вчений довів, що художньо-образне слово є винятковим, нічим не замінимим засобом гармонійного становлення особистості. Це зумовлюється тим, що розумовий та емоційно-естетичний розвиток перебувають у відношеннях взаємозалежності. І ця гармонізація спричинена відповідними взаємостосунками між правою та лівою півкулями мозку. Художньо-образне слово в однаковій мірі «працює» з правою півкулею, яка обробляє інформацію естетико-естетичного рівня, та з лівою півкулею, яка обробляє вербально-знакові системи. В. Сухомлинський був переконаний, що «поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок

дитини енергію думки... [...] Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти досягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й «видавати» – видавати з «розбором», з відчуттям, здавалося би, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й *тому* поліпшує *мозок*, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи.

Нарешті, поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів – дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті.»(Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 1. – К., 1976. – С. 183).

Книга В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» – це насправді геніальний підручник з педагогіки, присвячений методиці **другого**, тобто **духовного** народження дитини, і, відповідно, майбутнього громадянина. Щоправда, йдеться про виховання та навчання дітей молодшого шкільного віку. Але засадничі педагогічні інструменти, задіяні в процесі такого «другого народження» – Слово, Краса, Добро, залишаються основними і в наступні вікові періоди. Із зазначених трьох педагогічних інструментів, два з них – Слово і Краса – є основними в художній літературі як навчальному предметі. І це важливо усвідомлювати при розробці концепції літературної освіти. Видатний педагог, як ніхто інший до нього і після нього, глибоко осмислював психолого-педагогічну дію цих інструментів **одуховнення** майбутнього громадянина. Осмислював як педагог-теоретик і зв'язав з життям як педагог-практик.

Звідси виходить, що місія художньої літератури як навчального предмету в школі полягає в **одуховненні** людини. Його треба розуміти і широко, і глибоко – як гуманізацію (виховання людяного в людині), естетизацію (плекання відчуття краси), етизацію (вироблення твердих етичних правил як законів поведінки в соціумі). Спілкування з художнім словом як з найбільш довершеною мовною системою виробляє в учня образне мислення – на цьому

особливо наголошував Василь Сухомлинський, найактивнішим чином стимулює розумовий розвиток («поезія – еліксир для дитячого мозку»). І не треба, мабуть, говорити, що гуманізація, етизація, естетизація особистості, її мовленнєво-риторичний розвиток самі по собі, природно «спільними зусиллями» продукують патріотизм. Відсутність у молодого людини патріотизму є точним показником аномальності процесу розумового, морального та етико-естетичного виховання, яке її сформувало.

Інтелектуали в різних частинах світу все більше занепокоєні процесами дегуманізації постмодерністського суспільства. В Україні з її гібридизованою ситуацією (неолібералізм + постмодернізм + постколоніалізм у його пострадянському варіанті), яка, до того ж, ускладнена багатовіковим, добре організованим нищенням національної свідомості, цей процес набуває загрозливої динаміки. І якщо у багатьох країнах осмислення його загрозливості породжує контрверсійні спроби захистити і ствердити духовні пріоритети, то в Україні вони поки що непомітні. Треба також урахувати, що в багатьох країнах контрверсійну функцію щодо процесів дегуманізації суспільства традиційно виконує релігія. У нас же функція церкви в процесах гуманізації суспільства поки що перебуває на початковій стадії відновлення, – тут дається взнаки потужна атеїзація, здійснювана протягом 70-річного періоду тотального насадження комуністичної ідеології.

Отже, враховуючи вищезазначену ситуацію, приходимо до висновку, що художня література як предмет викладання в школі є одним із небагатьох чинників, що здатні протистояти процесам дегуманізації сучасного українського суспільства. Йдеться про необхідність свідомо посилювати цю її контрверсійну функцію, тобто домагатися того, щоб художня література як навчальний предмет була одним із визначальних важелівників у здійсненні виключно важливої місії – другого, тобто духовного, народження молодого людини.

Йдеться про **надзавдання** шкільного курсу української художньої літератури. Реалізація цього надзавдання, яке передбачає розумовий, етико-естетичний розвиток, можлива лише в тому випадку, коли протягом навчання в

школі учень формуватиметься як читач, що наділений виразними ознаками імпліцитності – здатності з високим ступенем адекватності сприймати художні тексти. В. Сухомлинський, продовжуючи традицію К. Ушинського, переконливо довів, що виховання такого читача ґрунтується на вирощуванні здатності розуміти і сприймати художньо-образне слово, яке, повторюємо, є «еліксиром для дитячого мозку», «очима, що бачать красу».

Отже, **основні постулати** шкільної літературної освіти визначаються таким чином:

- виховання в учня здатності з високим рівнем адекватності сприймати художні тексти, тобто виховання його як читача з високим рівнем імпліцитності, дає йому, як майбутньому громадянину, ключ до надбань рідної і світової літератури, знайомство з якою багато в чому визначає рівень його інтелектуального та духовного розвитку;

- художньо-образне слово є найбільш ефективним педагогічним інструментом *виховання виховуваності*, без якої неможлива гуманізація, етизація та естетизація свідомості майбутнього громадянина;

- рівень усного і письмового мовленнєвого розвитку, що здійснюється на педагогічно скерованому спілкуванні з художніми текстами, є найбільш об'єктивним показником загально-культурного розвитку особистості;

- рівень літературної освіченості є показником естетичного розвитку особистості; медіаосвіта, одним із основних завдань якої є виховання критичного підходу до медіатекстів («медіаекологія»), буде успішною лише в тому випадку, якщо їх інтерпретація та оцінка здійснюватиметься з найбільш точних позицій – естетичних; звідси - потреба в інтеграції медіаосвітніх дискурсів у літературну освіту.

Виходячи з визначених постулатів, ґрунтуючись на них, формулюється **головна мета** літературної освіти:

- 1. підготовка інтелектуального читача – реципієнта художнього тексту з високим рівнем імпліцитності;**
- 2. гуманізація, етизація та естетизації свідомості майбутнього громадянина; активне сприйняття його медіаосвіченості;**

3. усний та письмовий мовленнєвий і, відповідно, розумовий розвиток особистості.

3. Реформування складових літературної освіти

3.1. Загальні принципи.

Реформування шкільної літературної освіти має ґрунтуватися на системі принципів, що сформульовані та оптимізовані (всебічно вивірені та продумані) в плані їхньої відповідності до мети та завдань реформування. Іншими словами, ці принципи повинні бути носіями системотворчої енергії реформування.

Перший принцип. Збереження кращих традицій вітчизняної літературної освіти, які перевірені практикою та відповідають ментальним особливостям нації і мають наукове обґрунтування.

Коментар. Це взагалі одна із засадничих умов успішного реформування в освітній галузі. Добре відомо, що за своєю природою освіта є консервативною галуззю і боляче реагує на різні «р-р-революційні» зміни, які, до того ж, часто бувають недостатньо продуманими. Проблема полягає в тому, що по-справжньому кращі традиції вітчизняної літературної освіти активно розмиваються під впливом різних чинників, і в першу чергу помилково «закроєних» програм, інтенсивному та насильному впровадженню «інноваційних технологій», які переважно не виправдовували себе. Все це привело до того, що по-справжньому кращі традиції літературної освіти залишилися в далекому минулому і зараз необхідні чималі зусилля для їх реконструкції.

Одна з найбільш цінних традицій вітчизняної освіти, яку вкрай необхідно зберегти, полягає у визнанні її пріоритетності. Щоправда, в радянські часи особлива увага до літератури як навчального предмету зумовлювалася тим, що компартійні ідеологи чудово розуміли високий потенціал художнього слова як засобу ідеологічного виховання. Якраз у радянські часи на вивчення літератури в старших класах відводилося 4–3 години на тиждень, що давало змогу

виділяти на вивчення окремих монографічних тем та творів достатньо навчального часу. При відборі програмових творів обов'язково враховувалася їх відповідність віковим особливостям учнів, їхньому життєвому досвіду. Особлива увага зверталася на такий підбір програмових творів, які були здатні набуті «знаковості», тобто стати упізнаваними багатьма поколіннями випускників. Зараз не ведемо мову про суто радянську ідеологічну змістовність цих «знаків». Проте треба взяти до уваги, що незаперечна результативність впливу радянської ідеології на свідомість багатьох поколінь молодих людей значною мірою визначалася високою семіотичністю програмових творів з літератури.

Необхідно також відзначити відносно високу ефективність навчально-розвивальної функції письмових творів з літератури, яка, проте, з часом почала послаблюватися через усе зростаючу догматизацію тематики («Образ Леніна...», «Образи комуністів...», «Визвольна місія Радянської армії...» і т.д. і т.п.).

Сформувалась досить ефективна система супровідної методичної літератури для вчителів: добрим словом можна згадати серії методичних видань з вивчення творчості окремих письменників.

Як позитивний момент треба відзначити стабільність програм, що давало змогу нарощувати методичний досвід і традиції.

Зрозуміло, що не варто повертатися до зазначених традицій у повному обсязі. Але до них треба ставитися як до ідей, які, зазнавши відповідних трансформацій, можуть бути використані при побудові нової Концепції.

Другий принцип. Глибоке усвідомлення головних недоліків сучасної літературної освіти з метою їх уникнення при створенні Концепції.

Коментар. Виявлення та осмислення цих проблем відбувається протягом останніх років. Див.: дискусія на сторінках тижневика «Дзеркало тижня» (листопад–грудень 2007р.), окремі публікації Г. Ключека, О. Слоньовської.

Третій принцип. Обережно-помірковане залучення кращого зарубіжного досвіду літературної освіти, здійснюваного за Шевченковим побажанням «...і чужого навчайтесь».

Коментар. Вивчення зарубіжного досвіду мовно-літературної освіти в нас фактично не здійснюється. Певною мірою це можна пояснити самодостатністю вітчизняної літературної освіти, яка в заідеологізованому радянському суспільстві завжди перебувала в пріоритетному становищі як один із потужних засобів ідеологічного впливу. В інших, менш заідеологізованих суспільствах, літературна освіта виконувала інші функції, спрямовані на етико-естетичний, культурологічний та мовленнєвий розвиток.

У цьому плані найбільш розвинутою, з добре укоріненими власними традиціями є літературна освіта у Франції. Пояснюється це особливо розвинутою «літературністю» цієї країни, яка визначила поважне ставлення не лише до художньої літератури як навчального предмету, а й взагалі до Слова, усно-писемне опанування яким є одним із пріоритетів французької освіти. Примітність французької шкільної філологічної освіти полягає в тісній взаємодії та взаємопроникненні аж до певного синкретизму двох навчальних предметів - мови і літератури. Мовленнєвий – як усний, так і писемний – розвиток учня французької школи здійснюється переважно на матеріалі художніх текстів. Враховуючи, що художня мова, тобто мова високохудожніх творів, є найбільш організованою, наділеною величезним естетично-образним та риторичним потенціалом, вона є ідеальним навчально-виховним матеріалом, оптимальним з точки зору естетичного, мовленнєво-риторичного, а значить, і розумового розвитку.

Вивчення мови, здійснюване на матеріалі літературно-художніх текстів, сприяє вихованню естетичного чуття слова, – тобто здійснюється навчально-виховний акт, про який мріяв Василь Сухомлинський і до якого він настійно закликав підніматися. Французька шкільна літературна освіта спрямована на поглиблено-зосереджену роботу над художніми творами. Саме тому в курсах літератури художніх творів пропонується мало, – перевага віддається їхньому детальному, неспішному вивченню.

Французька літературно-мовна освіта формувалася довго, і на цей час вона вже склалася як ефективно функціонуюча система. Схрещення її з нашою літературно-освітньою системою, яка вже має свої традиції, недопустиме. Проте обережно-помірковане включення до неї окремих складових французької літературної освіти, не тільки можливе, а й бажане.

Постійного вивчення потребує вивчення мовно-літературних освітніх систем, що склалися і в інших країнах. Стосується це всіх складових – і в першу чергу програм та підручників.

Четвертий принцип. Усвідомлення та дотримання «принципу ощадності в освіті», який переконливо обґрунтував у трактаті «Місія університету» відомий філософ Хосе Ортега-і-Гасет.

Коментар. Йдеться про таке усвідомлення названого принципу, яке зробило б його робочим, практично дієвим. Його дотримання – одна із засадничих вимог Концепції.

Наведемо головні думки філософа, що висловлюють суть цього принципу ощадності. «Освіта виникає, – пише Ортега-і-Гасет, – коли знання, які треба здобути, перевищує спроможність людини до пізнання. Нині, як ніколи, саме надмір культурного й технічного багатства загрожує стати катастрофою для людства, адже кожному новому поколінню значно важче чи навіть неможливо його освоїти.

Тому конче треба заснувати науку освіти з її методами та настановами, з огляду на такий простий і суворий принцип: дитина, юнак – це учень, студент, а, отже, він не може вивчити все те, що мав би. В цьому полягає принцип ощадності в освіті.

[...] Немає іншої ради як повстати тепер проти такої всеохопності й скористатися тимчасово принципом економії, як сокирою. І перше, що треба зробити – це нещадно обрубати все зайве».

Завершуючи тему «принцип ощадності в освіті», філософ пропонує шлях його реалізації. Він полягає в тому, щоб піддати «фантастичну масу всіх можливих знань подвійному відборі».

1. Відберемо лише ті знання, які можна вважати конче необхідними для життя такої людини, як сучасний студент. Повноцінне життя та його доконечні потреби – ось що треба насамперед виокреслити із сукупної маси.

2. Те, що залишилося з міркувань першої необхідности, потрібно ще більше скоротити аж до того, що студент може реально вивчити [...]. Треба вчити студента лише тому, чому його справді можна навчити. На цьому потрібно стояти невідлучно й ніколи не відступати від цього принципу».

Не треба думати, що закон, сформульований Ортегою-і-Гасетом стосується лише університетської освіти. Аналізуючи реалії сьогодення української **шкільної** освіти, не так і важко прийти до висновку, що всі її недоліки і проблеми, які з кожним роком стають все очевиднішими й викликають в суспільстві серйозне занепокоєння, пов'язані з повним ігноруванням принципу ощадності в освіті, так чітко сформульованими знаменитим іспанським філософом. Одна з традиційних і найбільш поширених вказівок, яка йшла «зверху», починаючи з міністерства й закінчуючи директорами шкіл та їхніми заступниками (завучами), вимагала «науковості» від учених, які складали навчальні програми, від авторів підручників, від учителів, які у відповідності до тих програм і підручників «давали» уроки. «Науковість» передбачала вибудовувати програми й підручники з «врахуванням останніх досягнень науки» з відповідної галузі знань. Усе це невмолимо приводило до ускладнення та перевантаження програм, до надмірного насичення підручникових текстів специфічною науковою термінологією. Через це навчальні програми й підручники поступово ускладнилися настільки, що засвоєння їх стало непосильною справою для переважної більшості учнів. А це у свою чергу спричинило збайдужіння до навчання – воно стало несумісним з «радістю пізнання». У цьому треба вбачати одну з головних причин зниження рівня знань з основних предметів.

У концепції Ортеги-і-Гасета залишились недороз'ясненими ним самим кілька сутнісних моментів. По-перше, він не нагадав нам цілком, вочевидь, для нього зрозумілу річ, що те «нешадне обрубання» всього зайвого має відбуватися таким чином, щоб залишити і відповідним чином увиразнити

найбільш сутнісне, те, що складає ядро тієї «фантастичної маси всіх можливих знань», яка підлягає «обрубуванню». Виявлення цього «ядра» – це і є виявлення найсуттєвішого в тій чи іншій сфері знань. І чим точніше вдасться окреслити ці сутнісні моменти, тим зрозумілішою стає їх системно-цілісна природа. А це означає, що вони набувають здатності бути краще роз'ясненими тими, хто навчає і, відповідно, краще та глибше зрозумілішими для тих, хто навчається. Осягнення сутнісного «ядра» тієї чи тієї сфери знань – це, по суті, оволодіння основами науки, хай навіть максимально спрощеними, але все ж наділеними виключно важливою здатністю надавати тому, хто цими основами опановує, можливості краще оволодівати даною наукою, легше підніматися по її щаблям. Іншими словами, в осягненні «ядра», основ тієї чи тієї сфери знань (хай навіть, ще раз наголосимо, те «ядро» чи ті основи будуть максимально спрощеними) дає людині, що навчається, дуже важливі стартові можливості в оволодінні – в тому числі і самостійному – відповідними знаннями.

За тієї умови, коли «обрубування» всього зайвого заради увиразнення «ядра» відбулося правильно, то ті, хто навчає, отримують більше навчального часу для того, щоб допомогти своїм учням якомога глибше осягнути основи знань. У нашій освітній галузі, де постійно, немов «шегренева шкіра», зменшується кількість навчального часу на вивчення провідних дисциплін, така економія, здійснювана завдяки можливому запровадженню в дію принципу Ортеги-і-Гасета, буде великим благом.

П'ятий принцип. Шкільна літературна освіта має інтегровувати в собі медіаосвітні дискурси.

Коментар. Пишемо в майбутньому часі («має інтегровувати в собі») через те, що система медіаосвіти в нашій країні перебуває на початковій стадії, коли стосовно самого слова «медіаосвіта» часто виникає питання: «А що це таке?». У той же час у багатьох розвинутих країнах, і в першу чергу в Канаді, США, Великобританії та ін., відбувається активний процес інтегрування медіаосвіти в шкільні навчальні програми: суспільство усвідомлює, що випускник школи має бути підготовленим до життя в умовах перманентного

інформаційного тиску. Проте проблема не лише в кількості інформації, яка обвалюється на сучасну людину, а в її якості. Різного роду інформаційні потоки, оброблені і спрямовані високорозвинутими технологіями впливу, буквально атакують свідомість дитини. І вони дуже часто розходяться із загальнолюдськими моральними цінностями. До того ж, ця інформація подається в легкій для сприймання візуальній формі, породжуючи медіазалежність, наприклад, комп'ютерну, від якої потерпає більшість сучасних дітей. Вона стала справжнім лихом для них, а для батьків і педагогів – проблемою, що майже не піддається вирішенню.

Вихід полягає у формуванні протягом усього шкільного навчального процесу **медіаграмотності**, яку треба розуміти як здатність адекватно сприймати, інтерпретувати, оцінювати, а також створювати медіатексти. Адекватне сприймання – це критичне, тобто аналітичне сприймання медіатекстів, розуміння їхньої природи, техніки, засобів впливу.

Якщо розглянути навчально-виховні ресурси шкільної освіти на предмет інтеграції в них медіаосвітніх дискурсів та відповідних навчальних технологій, то не так і важко прийти до висновку, що літературна освіта має багато точок дотику з медіаосвітою. Перш за все це стосується міжвидових взаємин літератури й кіно. Виховання культури сприймання кіно як виду екранного мистецтва є однією з чільних складових медіаосвіти. Власне **кіноосвіченість** (термін, аналогічний **літературній освіченості**) є засадничою умовою для глибшого критичного сприймання різного роду телевізійної продукції. У той же час необхідно взяти до уваги, що між літературою і кіномистецтвом значно більше спільного, ніж прийнято думати. Зараз все більше стверджується думка, що література є візуальним мистецтвом, щоправда, її візуальність закодована в слові. Якщо ж узяти до уваги, що такі знамениті кінорежисери як Сергій Ейзенштейн, Михайло Ром, Андрій Тарковський та ін., читаючи лекції студентам – майбутнім кінорежисерам, аналізували тексти О. Пушкіна, Л. Толстого, Гі де Мопасана та інших видатних майстрів слова на предмет їх кінематографічності (усі форми монтажу, побудова кадру, кіномізансцени і т.д.), то це засвідчує, що між літературою, візуальність якої є закованою у

слові, і кіномистецтвом, візуальність у якого є відкритою, існує багато взаємозв'язків та взаємопроникнень. Усе більше стверджується думка, що, чим вищий художній рівень літературного тексту, тим виразнішою є його «кінематографічність».

Учителі знають, що одним із найулюбленіших видів роботи на уроках літератури для учнів середніх і старших класів є переклад літературних текстів на кіномову у формі створення кіносценаріїв із зазначенням кадрювання та монтажу. Такий інтерес обумовлений уже сформованим у сучасних школярів **образним кіномисленням**.

Тема «Література і кіно в школі» цим не вичерпується, як і не вичерпується нею питання про інтеграцію медіаосвітнього дискурсу в шкільну літературну освіту. У медіаосвіті зарубіжних країн уже вироблено багато цікавих технологій. Їх вивчення та залучення в практику нашої літературної освіти є актуальним завданням. На жаль, зарубіжні педагоги медіаосвіти майже не звертають увагу на її **естетичну** складову, без якої вироблення критичного ставлення до медіатекстів, тобто вироблення **медіаекологічної свідомості** стає проблематичною справою. Цінність літературної освіти якраз і полягає у її можливостях естетично ферментувати медіаосвіту.

3.2. Програми

Сформулюємо та обґрунтуємо головні принципи формування програм для всіх рівнів шкільної літературної освіти. При цьому зауважимо, що всі сформульовані нижче принципи є важливими в однаковій мірі, тобто серед них немає першорядних і другорядних. Усі вони в сукупності складають **систему вимог** до формування програми, а це означає, що всі вони взаємозалежні, і недотримання в належній мірі якоїсь однієї з них приведе до «збою системи», тобто позначиться на якості програми, її здатності ефективно спрямовувати процес засвоєння художньої літератури як навчального предмета.

Перша вимога. На вивчення кожного твору має виділятися така **оптимальна кількість часу, яка давала б учителеві можливість організовувати його вивчення у відповідності до мети і завдань, що стоять**

перед художньою літературою як навчальним предметом. При реалізації цієї вимоги на повну силу має запрацювати принцип, сформульований Ортегою-і-Гасетом.

Коментар. Один із головних недоліків нині чинної програми полягає в тому, що вона перетворила вивчення літератури в шалені перегони по літературних періодах, напрямках, іменах і творах. Цей калейдоскоп імен і творів не дає вчителю часу для того, щоб допомогти учням відчутися красу художнього слова, зануритися в смислові глибини художнього твору. Відбувалося запрограмоване ковзання по поверхні літературних явищ, яке не давало змоги вчителю працювати з художніми текстами. Грубо порушувався засадничий концепт методики викладання літератури, сформульований Василем Сухомлинським таким чином: «Уявімо собі, що в класі вивчається музика. Учитель з уроку в урок говорить про музику, а музики діти нечують, бо немає в класі жодного музичного інструмента. На жаль, так часто буває й з вивченням літератури: є слова про літературу, але не чути живого художнього слова. [...] Слово на уроці літератури – це те ж саме, що мелодія на уроці музики». (Сухомлинський Василь. Стежка до квітучого саду // Літ. Україна. – 1969. – 26 вересня).

Не буде перебільшеним твердження, що все останнє десятиліття, завдяки такій «калейдоскопічній» програмі відбувалось **масове відлучення** українського школяра від рідної літератури, відлучення, яке вже позначилося на морально-етичному, загальнокультурному і, відповідно, розумовому розвитку кількох поколінь молодих людей.

Перевантаженість програми фактично виключила найменшу можливість здійснювати вивчення літератури у форматі гуманної педагогіки. Унеможлиблювалася **радість пізнання**, в той час як урок літератури має бути уроком мислення, яке запліднене естетичним переживанням, тобто переживанням Краси.

Відповідь на питання про те, яким чином, з дотриманням яких принципів має відбуватися кардинальне «розвантаження» програми з літератури, подається в наступних основних правилах формування програми.

Друга вимога полягає у відмові від культу історико-літературного принципу як від головного чинника, що визначає перевантаженість існуючих програм.

Коментар. Зрозуміло, що і ця вимога узгоджується з принципом ощадності в освіті.

Культ історико-літературного принципу зародився ще в радянські часи, коли «класовість та історизм» уважалися основними постулатами марксистсько-ленінської методології. Існуюча програма в останнє десятиліття перебувала в статусі «єдиної», була створена вченими, які були переконані, що в старших класах повинна вивчатися **історія літератури**. Тому ця програма створювалася як зменшена копія повноформатної академічної історії, що змушувало втискувати в неї якомога більше письменницьких імен і творів – складових одиниць багатовікового літературного процесу. Якщо ж вони не вміщалися в «прокрустове ложе» визначених програмою годин, то їх заганяли в «оглядові теми», які теж потерпали від перевантаження.

Проте від «історизму» при вивченні літератури відмовлятися не можна. Просто треба скорегувати цю категорію стосовно вивчення літератури в середній школі. Нова програма все-таки має вибудовуватися таким чином, щоб учні мали змогу засвоїти найголовніші етапні моменти історії літератури. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» повинні засвоюватися ними на рівні спеціально увиразнених основних параметрів. І осмислення їх має відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом, в якому та чи та історико-літературна категорія проявлена найбільш виразно.

Наступні три вимоги стосуються безпосередньо *принципів відбору* творів у програму.

Третя вимога: до програми повинні входити лише високохудожні твори.

Коментар. Висока художність притаманна творам, зміст яких наділений Гуманністю, Добром, Любов'ю – власне лише ці якості здатні генерувати

художню енергію. Інша найважливіша ознака художності – правдивість і глибоке віддзеркалення життя. Саме тому успішне освоєння літературної класики – це одна з найбільш благодатних можливостей підніматися до життєвих істин, у тому числі і вічних істин буття.

Література високого художнього рівня – це перш за все змістова глибина («безодня змісту»), яка вимагає від читача постійної інтелектуальної напруги, позначеної естетичними переживаннями. Така література як об’єкт творчого осягнення наділена здатністю викликати радість пізнання.

Саме тому вирощення імпліцитного читача можливе лише на матеріалі літературної класики.

Українська літературна класика здатна стати невичерпним джерелом позитивної духовної енергії. Маємо на увазі як вищу літературну класику XIX століття, представлену іменами Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, а й класику вищої (світової!) проби XX століття, представлену драматургією Миколи Куліша, прозою Григорія Тютюнника, поезією Миколи Вінграновського та Ліни Костенко. (Цей перелік, звичайно ж, не повний). Спілкування з творчістю цих митців здатне перетворитися в інтелектуальне свято, позначене духовним й естетичним зростанням.

Шкільна програма з літератури, основу якої становить вища літературна класика, набуває потужної системотвірної енергії, здатної зрушити, активізувати літературну освіту як процес з усіма його складовими. Класика має становити основний корпус програми для старших класів. Завдяки обмеженій кількості «програмових» творів, на вивчення кожного з них виділятиметься більше навчального часу. Відтак учитель дістане змогу домагатися якіснішої роботи з текстом. Змістова глибина та естетична довершеність літературної класики стане справжнім викликом для найбільш творчої, елітної частини вчителів-словесників, викликом, який вони із задоволенням приймуть. За такими вчителями потягнуться й інші. Будуть затребувані підручники нового покоління. З’явиться потреба в супровідній методичній літературі нового якісного рівня. Учителі-словесники і учні знову

повернутися до письмового твору. Це вже буде есеїстика, що ґрунтуватиметься на невичерпній змістовій глибині літературної класики.

Завдяки відчутному зменшенню кількості програмових творів з'явиться можливість сконцентрувати пізнавально-освітні зусилля на вивченні окремих творів. В результаті концентрації програмові твори набуватимуть *всеукраїнської знаковості*, здійснюватиметься колективний пошук оптимальних методичних підходів до їхньої шкільної інтерпретації.

Четверта вимога полягає у ретельному дотриманні принципу відповідності як змісту, так і форми творів віковим особливостям власне сучасних учнів.

Коментар. Це одна з найскладніших вимог, від якої фактично залежить успішність пропонованої Концепції. Правильне втілення її має вирішальне значення для якості програми,

Бурхливий розвиток PR-технологій, активізація пошуків більш ефективних прийомів впливу на свідомість сприймача, що відбувається в сучасній риториці, затребуваність якої в зв'язку із занепадом мовно-літературної освіти стала більш ніж очевидною, розвиток в сучасній естетиці, в мистецтвознавстві та в літературознавстві наукових напрямів, які вивчають вплив художнього твору на реципієнта (феноменологічна філософія літератури, герменевтика, рецептивна естетика й рецептивна поетика), все більше переконуючись у тому, що реальний вплив твору визначається не лише його художньою потужністю (художньою енергетикою), а й реальними можливостями реципієнта сприйняти художній вплив. І тут величезне значення має не лише рівень його імпліцитності, тобто рівень читацького професіоналізму, а й наявність життєвого досвіду, приналежність до соціального стану, особливостей інформаційного та культурного середовища, в якому перебуває читач, та багатьох інших чинників. Один із найголовніших законів сучасної риторики, в якому стверджується, що успішність промови визначається тим, наскільки в ній враховані особливості аудиторії («промова має бути зшита за мірками аудиторії, як костюм за мірками клієнта»), має стати

одним із найголовніших принципів при укладанні програми, де «ораторське слово» – це програмові літературні твори, а «аудиторія» – учні.

Ігнорування цього принципу в нині діючій програмі є одним із її головних недоліків, який завдав сучасній літературній освіті буквально нищівного удару. Не можна, для прикладу, заперечувати високий художній рівень повісті Віктора Близнеця «Звук павутинки», уривки з якої вивчається в 6-му класі. Але за багатьма параметрами цей твір категорично не відповідає «аудиторії», якій адресується. По-перше, форма викладу в цій повісті є настільки складною, що її фактично можна віднести до «елітної» літератури, яку здатний сприйняти лише виключно добре підготовлений читач, до того ж із досить великим життєвим досвідом. По-друге, художній світ повісті, яка відображає по суті злидений побут післявоєнного села, є малозрозумілим, малопривабливим для сучасного, переважно урбанізованого учня. По-третє, той «подих смерті», який так часто віє від багатьох програмових творів і який наявний у «Звуці павутинки», аж ніяк не сприяє вихованню у юного читача потягу до уроків літератури. Інший приклад: чи можуть, наприклад, стати зрозумілими для шестикласника поетичні тексти Ігоря Калинця – одного з найскладніших українських поетів? Бо ж їх асоціативно-метафорична закодованість є граничною – вона може бути розкодованою лише спеціально підготовленим, вищою мірою імпліцитним читачем.

Кожний твір, який претендує стати «програмовим», має пройти найсерйозніше «тестування» на відповідність багатьом параметрам. При цьому необхідно шляхом моделювання процесу сприймання цього твору сучасним школярем спрогнозувати його реальний навчально-розвивальний, когнітивний, етичний, естетичний потенціал впливу.

Можливе заперечення: мовляв, не треба боятися ускладнених для сприймання творів через те, що на їх матеріалі виховується читач з високим рівнем імпліцитності. Відповідь на подібні закиди є такою: по-перше, включення творів, які не згармонізовані з віковими особливостями учнів, з їхніми спроможностями адекватно сприймати порушувані в творах проблеми та розкодовувати наявні в них художні смисли, є грубим порушенням принципу

ощадності в освіті; по-друге, з-за умови, якщо у відборі програмового твору дотримано принцип високої художності, будь-які закиди в його надмірній простоті є абсурдними. Навіть найпростіші, на перший погляд, художні тексти наділені найскладнішими для пояснення «секретами» художності. Йдеться про тексти, наділені «геніальною простотою», осягнення якої з методичної точки зору є чудовою школою виховання імпліцитного читача.

Критерій *«краса художньої форми»* має бути одним з найважливіших. Треба, звичайно, враховувати, що всі по-справжньому високохудожні твори мають високоорганізовану форму (справжня художність неможлива без довершеної форми). Проте треба взяти до уваги, що окремі високоталановиті твори позначені **особливо увиразненою красою**. Саме такі твори повинні мати пріоритети при відборі до програми.

Потребує вирішення вже давно існуюча проблема, що стосується неспроможності дев'ятикласників через свій ще далеко не зрілий вік піднятися до осмислення окремих творів Тараса Шевченка. Через цю проблему більшість учнів буквально розходяться в часі із найбільш потужними в художньому та філософському планах шедеврами нашого найбільшого поета. Виходячи з цього пропонується запрограмувати на останній семестр одинадцятого класу спеціальний курс «Вершини українського письменства», в якому учні змогли б неквапно осмислити такі складні і по-справжньому знакові твори української класики як посланіє «І мертвим, і живим, і ненарожденним...» Тараса Шевченка, «Мойсей» Івана Франка, одну із драм Лесі Українки.

П'ята вимога стосується реформації сутності й обсягу теоретико-літературного матеріалу, що вивчається у школі.

Коментар. Мета реформації полягає в тому, щоб обережно, дотримуючись принципу «не нашкодь!», відійти від канонів т.зв. *шкільної (нормативної)* поезики, яка протягом довгого часу, ще із античних та середньовічних часів, класифіковувала та іменувала виражальні засоби. У свій час такий підхід себе виправдовував, але з часом констатація учителя чи підручника на кшталт «з допомогою таких метафор (епітетів, метонімії,

асонансів і т.д.) письменник виражає...» ставали надто загальними, певною мірою навіть штапованими і вже не могли переконливо пояснювати *джерела художності*.

У той же час треба врахувати, що теорія літератури як наука, виробляючи і випробовуючи все нові методологічні підходи, поступово поглиблювала своє розуміння законів художності. При цьому вона суттєво віддалилась від шкільної нормативної поетики, на заміну якій прийшла *теоретична* або ж *загальна* поетика, яка поступово виробляє розуміння літературного твору як системно організованої цілісності. Теоретична поетика вибірково вбирає в себе саме ті методологічні підходи, які дають змогу пояснити функціонування літературного твору як надзвичайно складної системи виражально-зображувальних засобів, які не вкладаються в ніші шкільної/нормативної поетики. Усе це активізувало методологічні напрями, що досліджують зв'язок *автор – твір – читач*. Для методики викладання літератури особливо перспективною видається зацікавленість проблемами сприймання художнього твору, якими займаються такі наукові напрями як психологія художнього сприймання, герменевтика, феноменологічна теорія літературного твору, рецептивна естетика та рецептивна поетика.

Усе сказане не означає, що теоретико-літературна складова літературної освіти має набути кардинальних змін, зорієнтованих на рішуче впровадження в шкільну літературну освіту останніх досягнень теоретико-літературної науки. Удаватись до «різких рухів» в освітній галузі взагалі небезпечно, тим більше, що в тих «останніх досягненнях» є ще багато такого, що знаходиться в пошуковій стадії, яка, можливо, ніколи й не набуде завершеності через помилковість розроблюваного концепту.

Пропонується такий алгоритм реформування:

– *перший крок*: виходячи з принципу ощадності, необхідно відібрати з величезної кількості теоретико-літературних понять, що зараз наявні в існуючих програмах, лише основні, які стосуються літературних родів і жанрів, художнього образу, тропіки, композиції твору, літературних напрямів;

– *другий крок*: відібрані поняття необхідно розмістити в новій програмі таким чином, щоб, по-перше, вони були оптимально прив'язані до творів, у яких найбільш проявлена їх сутність; і, по-друге, щоб знайомство з ними варіювалося, тобто повторювалося протягом усього навчання на щоразу вищому рівні, забезпечуючи таким чином як тривкість, так і глибину їхнього засвоєння. Принцип ощадності, що виявляється в «обрубіванні всього зайвого», дасть змогу перевести засвоєння теоретико-літературних категорій з екстенсивного на інтенсивний спосіб вивчення;

– *третій крок*: введення нових категорій, які вже визріли в науковому плані і які є важливими для розуміння природи художнього твору. У першу чергу це стосується таких категоріальних понять як цілісність (системна організованість) літературного твору, прийом, функція прийому, внутрішній світ літературного твору, підтекст, образ автора, образ ліричного героя та інші.

Зазначені три кроки алгоритму реформування набудуть ефективності лише за умови активного застосування методики *повільного прочитання* художніх текстів, що дасть можливість відійти від декларативних тверджень про художню функцію того чи того засобу, натомість отримується можливість шляхом моделювання з рецептивних позицій функціональності прийому (засобу) допомогти учням зрозуміти «механізм» їхньої дії. А це новий, вищий, по-справжньому сучасний рівень засвоєння теоретико-літературних понять.

Шоста вимога стосується введення в програму номінацій, які стосуються створення доцільного для літературно-художніх творів контексту (творів «літератури факту», літературно-критичних та літературознавчих текстів, кіно текстів).

Коментар. Враховуючи, що читацькі пріоритети сучасного читача поступово зміщується з белетристики (художніх творів з вимисленими сюжетами) до так званої «літератури факту» та публіцистики, необхідно ввести в програму з відповідним інтерпретаційним супроводом певну частину творів, які відображають зазначену тенденцію і які завдяки своїй тематичній

спрямованості та високій художньо-публіцистичній майстерності мають відіграти роль у підвищенні читацької кваліфікації.

Необхідне також помірковане введення в програму літературно-критичних та літературознавчих текстів. Це дасть змогу практикувати паралельно - послідовне читання, суть якого в тому, що після знайомства з текстом художнього твору учень знайомиться з його інтерпретацією, здійсненою видатним письменником, літературним критиком, літературознавцем. Вдала реалізація такого підходу дає подвійний навчальний ефект: прочитавши художній твір і ознайомившись з його тлумаченням, здійсненим висококваліфікованим інтерпретатором, учень, по-перше, глибше зрозуміє сам твір; по-друге, ознайомиться з якісним літературно-критичним текстом, із якого зможе взяти багато «підказок» щодо власної праці над письмовими творами.

Введення кінотекстів пов'язане з актуалізацією медіаосвіти шляхом її часткової інтеграції в літературну освіту. Водночас, перегляд та критично-аналітичний *навчальний аналіз* окремих фільмів, таких, наприклад, як «Тіні забутих предків» Сергія Параджанова чи документального серіалу Юрія Макарова «Мій Шевченко», сприятиме більш глибокому засвоєнню відповідних тем програми. Важлива умова: кінотексти мають бути високоякісними. («...Подивитися протягом року 5–6 фільмів, справжніх творів мистецтва – для дитини, для підлітка велика користь...» – Василь Сухомлинський).

Сьома вимога: нова програма потребує чіткого узгодження з програмою української мови – це переважно стосується старших класів. **Найбільш прийнятний варіант - створення для старших класів інтегрованого літературно-мовного курсу з відповідною програмою.**

Коментар. Існуючі програми з літератури й мови створювалися автономно, незалежно одна від одної – і в цьому полягає одна із грубих помилок нашої шкільної філологічної освіти. Думка, що суто мовна – граматико-синтаксична – грамотність формується протягом молодшого і середнього шкільного віку, тобто перших дев'яти років навчання, є

загальновизнаною. Думка, що в старших класах головне завдання мовної освіти полягає у розвитку переважно стилістичних і, водночас, суто риторичних умінь і навичок, теж є загальноприйнятою. Проблема полягає в тому, що навчальний процес на уроках мови в старших класах через слабку освітню вимірюваність кінцевого результату є недостатньо вмотивованим. Будь-яка система, яка не наділена потужною спрямованістю на досягнення конкретної мети, є слабо функціонуючою, недостатньо організованою і в кінцевому результаті малоефективною. Одна із причин занепаду сучасної мовно-літературної освіти, яка виявляється в невмінні більшості випускників середніх шкіл письмово на задовільному рівні грамотності висловити свою думку якраз і полягає у неефективності уроків мови в старших класах, їхній фактичній відрубності від уроків літератури.

Найдоцільніше співвідношення складових інтегрованого літературно-мовного курсу було б таким: 3 уроки літератури – 1 урок мови. Оптимальність такого рішення визначається органічністю зв'язку двох навчальних предметів, їхньою здатністю взаємодоповнювати один одного. Самі по собі уроки літератури – це уроки розвитку усного мовлення, що відбуваються на винятково доброякісному опорному матеріалі – матеріалі художнього тексту. Інакше кажучи, уроки літератури можуть бути уроками виховання риторичної особистості.

З іншого боку, інтегрований курс створює ідеальні умови для відродження письмового твору, культивування якого є прекрасним засобом для шліфування умінь та навичок висококультурного мовного самовираження. Надзвичайно важливо те, що письмовий твір – ідеально точний показник мовно-літературної освіченості учня. Кінцеве освітнє вимірювання за таким показником – могутній стимул самоорганізації мовно-літературного навчання в старших класах.

Пропонована концепція інтегрованого курсу має надійне наукове підґрунтя.

Шалва Амонашвілі у своїй докторській дисертації «Основи формування навичок письма і розвитку письмової мови у молодших школярів» прийшов до

висновку, що «основні уміння, які складають ядро механізму письмової мови, вирощуються і розвиваються у надрах усної мови; розвиток усної мови ведеться у відповідності із завданнями писемної мови. [...] В надрах усної мови пришвидшено розвивають такі уміння як цілісність, повнота, логічність писемномовного викладу, підбір слів, усвідомлення норм орфографії й пунктуації, критика тексту з позицій читача і т.д. Усі ці уміння складають якісні характеристики писемної мови, її результату» (Амонашвили Ш.А.

Размышления о гуманной педагогике. – М., 2001. – С. 297–298). Ці висновки видатний педагог перевіряв експериментально, розробивши для цього спеціальну методiku, яка передбачала спеціальні тренінги усного висловлювання, яке відбувалося за нормами письмового викладу. Щоправда, здійснене видатним педагогом дослідження стосувалося дітей молодшого шкільного віку, однак немає жодного сумніву, що виявлені закономірності в настільки ж дієві і для старших класів.

Інтегрований мовно-літературний курс потребує відповідних трансформацій у методиці викладання, сутність якої полягає: а) у збільшенні уваги до «вирощення» риторичних умінь та навичок (усне мовлення учнів на уроках літератури має виконувати функцію **тренінгу** з риторики, що потребує відповідних методичних засобів та зусиль); б) у розробці нової методичної системи написання шкільних письмових робіт, яка була б наділена імунітетом до списування з інтернет-сайтів та чисельних шпаргалок типу «Золотих творів з української літератури»; важливо також оновити систему «жанрів» письмових творів (використавши при цьому вже напрацьовані та випробувані в минулому), чітко сформулювавши їх особливості та вимоги стосовно їх структури, стилю, форм викладу тощо. Унормованість жанру, стилю, форм викладу є одним із організуючих чинників **масової** мовно-літературної освіти. Він не заперечує всякого роду творчі ексклюзивні підходи.

Завдяки своїй здатності бути ідеальним за точністю показником мовно-літературної освіченості учня, письмовий твір з літератури має бути основним компонентом незалежного тестування випускників шкіл.

3.3. Підручники і супровідна методична

література

Підручники. Нова програма потребуватиме нових підручників та посібників, які створювалися б у відповідності до головної мети реформування, максимально сприяли б її досягненню. Нова програма потребує усвідомленого творення нового покоління підручників. При цьому необхідно враховувати, що в існуючих на даний час підручниках як для середніх, так і для старших класів, є багато цінних методичних знахідок, вдалих методичних вирішень, які потребують збереження і використання.

Принципи, за якими формуватиметься нова програма, мають бути визначальними і для нового покоління підручників. Орієнтація на твори високої (бажано – найвищої!) художньої вартості, врахування вікових особливостей власне сучасного учня, кардинальне скорочення кількості оглядових тем та письменницьких імен, пом'якшення історико-літературного підходу, відхід від «шкільної поетики» й поступовий вихід на поле поетики теоретичної (загальної, функціональної), яка вибудовується на засадах розуміння твору як системно-цілісного функціонуючого «організму», що генерує художню енергію, інтеграція мовної та літературної освіти в старших класах за принципом три уроки літератури плюс один урок мови, включення до інтегрованого курсу елементів риторики – всі ці тенденції нової програми, перебуваючи в складному, та все ж реально відчутному взаємоузгодженні, мають знайти органічне, оптимально вивірене втілення у новому поколінні підручників з літератури. Формування моделі підручника нового покоління має відбуватися в таких напрямках:

1. Вироблення стилю викладу є однією з головних проблем створення підручників. До її вирішення треба ставитися осмислено й вимогливо. При цьому необхідно уникати крайнощів, які полягають як в надмірній занауковленості, що часто переходить у «залізобетонність» літературознавчого тексту, так і в його надмірній кучерявості, розчуленості, у посиленні белетристичних елементів. Існує величезний стильовий досвід популярного й

цікавого викладу складного наукового матеріалу, який потребує засвоєння. Стиль викладу матеріалу, рівень його естетичної культури визначається багатьма чинниками, серед яких домінантними є вміння вибирати та компонувати сам матеріал, надавати йому інформаційної свіжості.

До складових стилю треба віднести його здатність набувати адекватності (відповідності) стосовно інтерпретованого матеріалу, бо одна справа – виклад біографії письменника, інша – аналіз поетичного твору, ще інша – аналіз проблематики роману, ще інша – характеристика літературної епохи в оглядовій темі.

Особливо важлива риса стилю автора, його літературознавчої кваліфікації та педагогічної майстерності – в умінні дотримуватися принципу ощадності, яка виявляється в точному відчутті міри, – ця особливість важлива не лише тому, що засвідчує талановитість автора чи авторського колективу («талант – це почуття міри»), а й тому, що визначає доцільність «методичних» складових підручника – різного роду питань, завдань, консультативних моментів, теоретико-літературних дефініцій тощо, якими недопустимо перевантажені майже всі існуючі підручники (особливо це стосується підручників для 5–9 класів).

І понад усіма цими вимогами – найголовніша: естетика стилю підручника визначається умінням автора про складні речі говорити зрозуміло. Власне за цією здатністю прозоро висловлювати складні думки криється високий професіоналізм літературознавця, поєднаний з талантом Учителя, Педагога.

Принцип *краси стилю* підручника треба розглядати як атрибут гуманної педагогіки.

Краса стилю підручника – основний критерій його оцінки. Бо наявність краси – це перша і головна ознака довершеності.

Підручник – це те, що завжди **під рукою** в учня. З цією щоденною для нього книгою він спілкується постійно. І якщо з цієї книги до учня постійно струмує благотворна, ошляхетнювальна енергія краси, то це означає, що вона якнайкращим чином виконує свою високу педагогічну місію.

2. Внутрішня структурованість і змістовність підручників має відповідати «духу і букві» Концепції, де «буква» – це програма, що побудована на зазначених вище принципах, а «дух» – надзавдання, що полягає у **виращенні** (термін Шалви Амонашвілі) читача, наділеного високим рівнем імпліцитності, здатного, за словами В. Сухомлинського, відчувати «аромат поетичного слова».

Підручники хрестоматійного типу для 5–9 класів за своєю структурою є встояними, перевірені практикою, вони акумулювали багатий методичний досвід. Тому вони потребують менше реформаторських втручань щодо структурування. Тут важливо шляхом відбору всього найціннішого оптимізувати методичну складову, яка має здійснюватися з врахуванням двох головних вимог: 1) виразній спрямованості методичної складової на виховання в учнів читацького інтелектуалізму, тобто читацької імпліцитності; 2) розвиток усного та писемного мовлення при їх тісній взаємодії; 3) радикального розвантаження від тих «запитань і завдань», яких явно забагато в наявних підручниках, через що вони, деконцентруючи увагу, приносять більше шкоди, аніж навчального ефекту, – тут теж доцільно застосувати закон ощадності.

Зміст і структура підручників для 10-х–11-х класів потребують суттєвих змін у відповідності до нової Концепції.

Оглядові розділи мають взяти на себе основне завдання у справі навчального інформування про головні історико-літературні періоди. При цьому важливо, щоб вони створювали наочний суспільно-політичний *образ часу*, осмислення якого давало б можливість розуміти найбільш суттєві характеристики зумовленої тим часом літературної епохи. Уміння вибрати основне у відповідному історико-літературному періоді з його подальшим інтерпретаційно здійсненим увиразненням – ось що вимагається від авторів підручника щодо висвітлення оглядових тем.

У зв'язку з кардинальним скороченням кількості письменницьких імен, орієнтація на твори вищої художньої проби обумовлює суттєве реформування змісту і структури монографічних розділів, тобто розділів, присвячених вивченню життя і творчості окремих письменників.

Основні компоненти таких розділів: 1) біографія письменника; 2) детальний аналіз одного-двох творів (йдеться про твори невеликих розмірів, поезій, оповідань) або ж одного-двох уривків з великих за розмірами творів (зрозуміло, що такий аналіз має бути складовою частиною цілісного аналітичного розбору твору); 3) консультативно-інструктивної частини, що складається з консультацій стосовно вивчення окремих творів, алгоритмів їхнього аналізу, написання письмових робіт, завдань з риторики тощо; 4) теоретико-літературного матеріалу.

Біографія письменника має створювати живий образ письменника, водночас важливо, щоб він постав як видатна особистість, як син свого народу (хай не лякає пафосність цього вислову, бо ж вивчатиметься творчість видатних творчих особистостей - класиків вітчизняної літератури). Виклад біографічного матеріалу повинен бути насичений інформацією, яка готуватиме учня до глибокого сприймання його творчості – йдеться про активізацію біографічного методу вивчення літератури. Тому треба звертати увагу на особливості художнього обдарування письменника, впливи середовища, в т.ч. і творчого, на окремі моменти психології творчості, на формування стилю і т.д. Має бути відповідність, певний перегук між біографією митця та наступним аналізом його творчості. Йдеться про задіяність відомого принципу «якщо в першій дії спектаклю на стіні висить рушниця, то в заключній частині вона повинна вистрілити».

Детальний аналіз творів, здійснений шляхом **повільного прочитання** твору або ж окремих його фрагментів – це принципово новий вид «підручничкового» аналізу і, відповідно, роботи на уроках літератури, завдання якого полягає у вихованні в учня умінь та навичок більш глибокого сприймання і розуміння художнього тексту.

Йдеться про метод, навчальна ефективність якого у вихованні імпліцитного читача є високою і який вже давно використовується найбільш талановитими і досвідченими вчителями-словесниками.

Консультативно-інструктивна складова покликана навчати учнів самотійно вчитися.

У зв'язку з тим, що збільшення навчального часу на вивчення окремих творів, ширше застосування методу повільного прочитання створює ситуацію, коли безпосередньо на уроках вивчатиметься обмежена кількість творів, – екстенсивний спосіб навчальної роботи над художніми текстами поступиться інтенсивному. Відповідно змінюватиметься і характер домашніх завдань – від засвоєння тексту підручника (т. зв. «критики»), яким часто обмежується виконання домашніх завдань, до самостійної роботи над твором, що скеровується відповідними консультаціями, пропонованими алгоритмами.

Було б помилкою пропонувати загальні для всіх творів схеми аналізу. Кожний твір – окремий «організм» зі своїми виразно проявленими домінантами. Тому аналіз кожного окремого твору потребує індивідуального підходу і, відповідно, ексклюзивної схеми.

Подібні консультативні матеріали мають спрямовувати творчу роботу учнів на написання письмових творів, проголошення учнями доповідей і т.д. Іншими словами, запрограмування учнів на самостійну роботу є одним із головних завдань підручника.

Добре розроблена інструктивно-консультативна складова забезпечує продуктивний діалог *підручник – учень*, суть якого в тому, що підручник програмує самостійну роботу учня, ставить йому проблемні запитання, тестує, а учень шукає і знаходить у підручнику відповіді, які виникають у нього.

Супровідна методична література. Система навчальних посібників, які немовби оточують підручник, узгоджено «співпрацюють» з ним, мають відігравати важливу роль у піднесенні якості літературної освіти.

Старий, ще радянських часів, навчально-методичний комплекс видань уже зруйновано, новий – перебуває у стадії становлення. З'явилися цінні напрацювання: поволі ліквідується криза, пов'язана з відсутністю в достатній кількості друкованих художніх текстів, що вивчаються в школі, приємно вражають ілюстровані хрестоматії, присвячені «програмовим» письменникам (видавничий проект «УСЕ»). Проте поряд з цими та іншими досягненнями в

умовах «вільного ринку» відбулось масове продукування нашвидкуруч зробленої «допоміжної» літератури, що наділена відверто «мінусовою ефективністю. Йдеться про збірники «Золотих творів», шпаргалки до усних екзаменів, посібники, в яких переказуються сюжети класичних літературних творів.

Реалізація Концепції неможлива без нового покоління супровідної методичної літератури.

Основні жанри такої літератури:

1. Навчальний посібник-хрестоматія, присвячений монографічному вивченню творчості письменника. Орієнтовні змістові та структурні параметри такого посібника: 1) біографія письменника; 2) тексти вибраних творів; 3) аналіз творів, в т.ч. і здійснений за методикою повільного прочитання; 4) методична складова (рекомендована тематика доповідей, письмових творів, матеріали для перевірки знань тощо); 5) ілюстративна частина (фотографії тощо). Основне завдання такого типу посібників полягає в тому, щоб продублювати на вищому інформаційному та методичному рівні відповідні розділи з підручників для 10–11 класів. Існуючий орієнтир для таких посібників – «Ліна Костенко: Навчальний посібник-хрестоматія/Ідея, упорядкування, інтерпретація творів Григорія Ключека» (Кіровоград: Степова Еллада, 1999).

2. Навчальний посібник, присвячений вивченню в школі творчості окремого письменника.

Орієнтовні складові такого посібника: 1) біографія письменника, написана як цілісний та захоплюючий (бажано!) нарис, що **відкриває** для читача (вчителя, учня) письменника як видатну особистість. Важливо також, щоб нарис створював **образ епохи**, в яку жив і творив митець; 2) розділи, присвячені окремим творам. Їх структура має бути довільною, визначатися особливостями твору. Але кожний з таких розділів обов'язково має пропонувати: а) оптимально виважену та добре роз'яснену методичну «стратегію і тактику» вивчення твору; б) аналіз твору, здійснений за методикою повільного прочитання.

Орієнтиром для такого типу посібників може бути книжка Григорія Ключека «Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація» (Київ, «Освіта», 1998).

3. Монографічний розгляд окремого «програмового» твору, зорієнтований на шкільну аудиторію – як на вчителя, так і на учня. Вони можуть публікуватися окремими виданнями, але цілком можливо, і навіть бажано, щоб з них компонувалися окремі збірки.

Функція таких видань полягає в тому, що вони формують дискурси стосовно видатних творів української літератури, стимулюють у представників літературознавчої науки інтерес до роботи в мало розвинутому і поки що мало популярному в нас жанрі аналізу окремого твору. Їхня освітньо-навчальна функція є надзвичайно важливою і навіть багато в чому вирішальною для піднесення якості літературної освіти, бо йдеться про створення дискурсів, які через посередництво вчителя та учня трансформуються на рівень уроку, навчального процесу.

Орієнтиром для такого типу навчальних посібників може бути книга Ю. Лотмана «Роман А.С. Пушкіна «Евгеній Онегин». Відомий літературознавець не тільки глибоко проаналізував роман, відкривши у його внутрішньому світі багато нового й цікавого для читача, а й створив живий, деталізований аж до побутових штрихів, образ епохи. Саме з таких видань учитель матиме змогу черпати новий для себе фактичний матеріал, який надаватиме його урокам так необхідної їм інформативної свіжості.

Цікаві літературознавчі дослідження, адресовані вчителям та учням, можна здійснити на матеріалі рідної класики. Завдяки талановитій інтерпретації такі, на перший погляд, звичайні оглядові теми як «неокласики», «розстріляне відродження», «празька поетична школа», «шістдесятники» здатні перетворитися на видатні, сповнені глибокого та емоційно зворушливого змісту, знакові явища. Проблема полягає у залученні до цієї роботи талановитих учених та педагогів.

Такого якісного дискурсу, який би в інформаційно-науковому та методичному планах «живив» шкільну літературну освіту, у нас фактично ще не було.

Важливо відзначити, що якість такої супровідної літератури визначається її читабельністю, яка уміло згармонізована з її науково- методичним змістом.

Велику роль у наданні наукових та методичних послуг учителям-словесникам можуть надати спеціалізовані **освітні електронні сайти**, – їх утворення та обслуговування можуть взяти на себе відповідні університетські кафедри та кафедри інститутів післядипломної педагогічної освіти. Обсяг таких послуг може бути широким - від обміну методичним досвідом у вивченні окремих творів до різного роду обговорень та дискусій з актуальних проблем літературної освіти.

Інша ніша, заповнення якої в часи, коли рівень «комп'ютеризації» сучасного учня підвищується з року в рік, потребує окремої уваги, – **аудіовізуальна навчально-освітня продукція**, неосяжні перспективи якої поки що нами недостатньо усвідомлюються.

4. Організація реформування літературної освіти

Успіх будь-якої реформи залежить від кількох визначальних факторів. На деякі з них ми вже вказували, коли йшлося про її системну продуманість, системне впровадження в життя та про наявність чітко визначеної і добре вмотивованої мети реформування. Проте задум будь-якої реформи буде реалізований лише тоді, коли за її впровадження відповідатиме група людей, яка об'єднана ідеями реформування та наділена відповідними повноваженнями.

Тому перший крок у формування літературної освіти полягає у створенні та затвердженні Міністерством освіти, науки, молоді і спорту спеціальної комісія з реформування літературної освіти. До складу комісії входять відповідальні працівники міністерства, а також спеціалісти вищої кваліфікації - як науковці, так і вчителі-практики, які брали участь у підготовці Концепції і поділяють її засадничі ідеї. Повноваження комісії як органу, який організовує

реформування і відповідає за його результати, мають бути виписані у спеціальному Положенні, затвердженому Міністерством. Обов'язки комісії:

1. Роз'яснювати через засоби інформації мету реформування та її головні принципи.

2. Створювати робочі групи з підготовки проекту програми; планувати та реалізовувати організаційні заходи, спрямовані на створення оптимізованого варіанту програми (широкі консультації з ученими та вчителями-практиками, застосування анкетувань та інших форм опитування, проведення в педагогічних університетах та в інститутах післядипломної освіти семінарів круглих столів, конференцій, на яких пропоновані програми були б обговорені на високому професійному рівні);

3. Залучати до підготовки підручників та посібників фахівців, які поділяють засадничі принципи Концепції і мають відповідний позитивний досвід; виявляти шляхом оголошення конкурсів та прямих адресних звернень перспективних авторів підручників та посібників; обговорювати проекти видань; рекомендувати видавництвам укладати угоди з авторами найбільш цікавих та перспективних проектів.

4. Організовувати шляхом узгодженої роботи з редакціями освітянських видань об'єктивні та фахові огляди літературознавчо-методичної продукції, підтримуючи при цьому талановиті видання і, водночас, даючи відповідну оцінку недоброякісним, а то й шкідливим для шкільної освіти підручникам та посібникам.

6. Рекомендувати Міністерству послідовність впровадження заходів із реформації літературної освіти, готувати аналітичні доповідні про хід її реалізації.

Прикінцеві зауваження

Усвідомлюючи важливість і складність проведення і реформування літературної освіти, яка багато в чому визначає культуру нації, її інтелект, необхідно передбачувати основні проблеми, що виникнуть у процесі її реформування. А їх немало, і всі вони обумовлені станом сучасного

українського суспільства, у якого поки що не сформувалася внутрішня запрограмованість та енергійна інтенційність до саморозвитку через удосконалення освітньої галузі. Реалізація пропонованої Концепції потребує переборень багатьох викликів, які пов'язані з бажанням нічого не змінювати в галузі літературної освіти. Але реформування вкрай потрібне. І хай побільше з'явиться людей, які не тільки зрозуміють цю потребу, а й, задаючись питанням «Якщо не я, то хто?», прилучаться до цієї справи.